

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estudo exploratório sobre algumas emoções a partir de textos de literatura para a infância

Cathy da Silva

Coimbra, 2017

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Cathy da Silva

RELATÓRIO FINAL

Estudo exploratório sobre algumas emoções a partir de textos
de literatura para a infância

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de
Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de
Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Maio, 2017

Agradecimentos

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho:

A todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, pela disponibilidade e pelos conselhos facultados, que me proporcionaram momentos de aprendizagem como futura educadora.

Em especial, ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio pela sua orientação na elaboração deste Relatório Final.

Aos meus pais por nunca terem duvidado de mim e pelo esforço que fizeram para tornar este sonho possível.

À Educadora Cooperante que tanto me ensinou para melhorar o projeto apresentado.

A todas as crianças participantes, pela sua cooperação e pelo seu carinho.

Ao André, pelo seu apoio, por me ter ouvido e pelas suas palavras de incentivo.

A todos, mesmo aqueles que não mencionei, mas que estiveram presentes nesta caminhada e sempre me apoiaram, o meu muito Obrigada!

Literatura Emotiva

RESUMO:

O presente Relatório Final surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e incide sobre a minha intervenção numa sala de jardim-de-infância, com 23 crianças, de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos.

O projeto pedagógico intitulado *Literatura Emotiva* partiu da necessidade observada de uma abordagem emocional com o grupo. A situação desencadeadora do qual surgiu prende-se, essencialmente, com o controlo e a expressão das emoções. Considerando que esta é uma dificuldade que deve ser ultrapassada, e tendo em conta o gosto pela hora do conto partilhado pela maioria das crianças, todas as emoções foram exploradas com recurso ao livro infantil.

Este documento divide-se em três capítulos, sendo o primeiro destinado a uma fundamentação teórica que sustenta todo o trabalho desenvolvido. Ao segundo corresponde uma breve apresentação acerca do contexto e da análise dos dados recolhidos, que antecede a concretização do projeto.

Num terceiro, e último capítulo, é apresentada a sequência didática do projeto desenvolvido e as minhas conclusões, refletindo sobre a importância que tanto as emoções como a literatura infantil têm no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Palavras-chave: Criança; Emoções; Literatura Infantil;

Emotional Literature

Abstract: This report is presented in the scope of the Master in Pre-School Education and focuses on my intervention in a kindergarten room with 23 children, aged between 4 and 6 years.

The pedagogical project entitled *Emotional Literature* started from the observed need of an emotional approach with the group. The triggering situation from which it talks about essentially relates to the control and expression of emotions. Considering that this is a difficulty that must be overcome, and based on the taste for storytelling time shared by most children, all emotions have been explored using the children's book.

This document is divided in three chapters, the first one destined to a theoretical foundation that underlies all the work developed. The second part presents a brief presentation of the context and analysis of data collected before the project.

In a third and last chapter is presented the didactic sequence of the project developed and my conclusions, reflecting on the importance that both emotions and children's literature have in day-to-day kindergarten.

Keywords: Child; Emotions; Children's literature;

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
1. Fundamentação Teórica	5
1.1 – Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar	7
1.2 – Conceito de Emoção	11
1.3 – Importância da Hora do Conto	13
CAPÍTULO II	17
1. Metodologia de Investigação e Instrumentos de Recolha de Dados	17
1.1 – Metodologia Investigação-Ação	19
1.2 – Instrumentos de Recolha de Dados	19
1.3 – Interpretação dos dados recolhidos por entrevista	20
2 – Caracterização do Contexto Educativo	25
2.1 – Caracterização do Estabelecimento Educativo	25
2.2 – Caracterização da Sala de Atividades	26
2.3 – Caracterização do Grupo de Crianças	29
CAPÍTULO III	31
1. Descrição do Projeto de Investigação – Ação	33
2. Reflexão Final sobre o Projeto Implementado	46
Referências Bibliográficas	51
ANEXOS	50

Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

LE – Literatura Emotiva

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPSDC - Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra

E.E – Educadora Estagiária

DE – Desenvolvimento Emocional

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar.....	20
Quadro 2: Significado do Conceito Emoção.....	21
Quadro 3: Importância do Desenvolvimento Emocional.....	21
Quadro 4: Oferta Formativa na temática das Emoções.....	22
Quadro 5: Dificuldade na compreensão das emoções.....	22
Quadro 6: Estratégias promotoras do desenvolvimento das emoções.....	23
Quadro 7: O DE como parte integrante da avaliação.....	23
Quadro 8: Relação da literatura infantil com a temática das emoções.....	24
Quadro 9: A presença do livro na hora do conto.....	25
Quadro 10: Critérios para a escolha de livros.....	25
Quadro 11: Rotinas diárias.....	30
Quadro 12: Sequência Didática.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Planta da Sala Magia.....	29
Figura 2: As crianças a colorir os “smiles”.....	38
Figura 3: Colagem.....	38
Figura 4: Exploração em grande grupo do cubo das emoções.....	40
Figuras 5: Exploração do Jogo de pares.....	44
Figura 6: Votação avaliativa do Projeto LE.....	48

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório emergiu de um Projeto desenvolvido em contexto de Jardim-de-Infância na cidade de Coimbra, intitulado *Literatura Emotiva*. O mesmo, foi implementado ao longo do segundo semestre do ano letivo 2015/2016 no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa, adotando como metodologia a Investigação-Ação.

Durante o decorrer da fase de Observação participante, foi possível verificar que a maioria das crianças apresentava dificuldades na expressão e compreensão das emoções. Revelavam, com frequência, incompreensão relativamente ao bem-estar do próximo, e face a uma situação desafiadora permaneciam bastante tempo com a mesma atitude, não conseguindo ultrapassá-la sem a intervenção do adulto.

Definida a situação desencadeadora ao qual se pretendia obter uma mudança, foi necessária uma investigação prévia que antecede a conceção e a implementação do projeto. A elaboração desta proposta educativa foi devidamente acompanhada pela educadora cooperante, pelo professor orientador Pedro Custódio da área da Literatura, e pelos docentes da Escola Superior de Educação de Coimbra referentes à Unidade Curricular de Prática Educativa. Durante a execução do projeto, foi necessária uma reflexão constante da parte da autora, de forma a melhorar o seu desempenho tendo em vista os interesses e motivações do grupo de crianças.

Após a aprovação da educadora cooperante, ficaram definidos os principais objetivos do Projeto Literatura Emotiva. Sendo eles:

- Permitir a expressão emocional;
- Sensibilizar as crianças para a perceção das suas emoções e dos outros;
- Criar oportunidades de acesso a livros de confirmada qualidade estético-literária;

Antes de implementar e planificar o projeto descrito foi necessário inteirar-me de alguma fundamentação teórica acerca da temática, de modo a poder conceber o projeto com o maior rigor possível. Dessa forma, foi também fundamental conhecer a instituição e o grupo de crianças de modo a adequar a minha proposta conforme os seus hábitos, interesses e principais motivações.

Todos esses dados foram recolhidos, essencialmente, através da observação direta, recorrendo com menos frequência a outros instrumentos de recolha de dados, tais como as notas de campo, as fotografias, os grafismos das crianças e as entrevistas realizadas a três educadores pertencentes à instituição.

Posto isto, e analisando devidamente todos os dados recolhidos, encontravam-se reunidas todas as condições para a execução do Projeto, tendo sempre em conta uma articulação entre a teoria e a prática facilitadora de momentos de reflexão, em situações de dúvida.

Devo salientar que esta proposta interventiva decorreu em simultâneo com o Projeto Educativo da Instituição, intitulado “ 1,2,3...Uma História de Cada Vez”, sendo ambos integrados na temática da Literatura Infantil. Nunca se sobrepuseram; pelo contrário, complementaram-se.

CAPÍTULO I

1. Fundamentação Teórica

1.1 – Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar

Pires (2007, p. 24) refere que “um modelo curricular assenta num conjunto de pressupostos, sobre recursos e estratégias que proporcionam a apropriação de conhecimentos na aprendizagem das crianças.” A mesma autora afirma que em Portugal, atualmente, os educadores de infância utilizam diferentes modelos, adotando para a sua prática pequenas particularidades de cada um deles.

Apesar de a ideia de currículo ainda não estar bem definida quando se aborda este contexto da educação, podemos reger as nossas ações como educadores em função das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) e de quatro modelos curriculares.

Na instituição onde tive a oportunidade de desenvolver o projeto descrito é dado ênfase ao modelo curricular *HighScope*. Este modelo surge na década de 1960 desenvolvido por David Weikart (*apud* Formosinho, 1996, p.56), aquando a sua intervenção como psicólogo no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. Nesta sua experiência de vida sentiu necessidade de desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse as crianças para a entrada na escola obrigatória.

Segundo Formosinho (1996, p. 57) os pressupostos deste modelo prendiam-se com dois pontos essenciais, “a aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição e memorização” e “o currículo dirige-se ao desenvolvimento intelectual da criança para apoiar a sua realização escolar futura”. Desta forma, este programa assenta principalmente na atividade da criança como trampolim para a ação educativa, tendo em vista o seu desenvolvimento intelectual.

Numa segunda fase, com base nas teorias de Piaget (*apud* Formosinho, 1996, p. 58), considerou-se que o currículo deveria assentar na:

- “ a) definição do desenvolvimento psicológico como a finalidade da educação;
- b) definição do papel do professor como promotor do desenvolvimento psicológico da criança;
- c) criação e utilização de tarefas e questões que promovam as estruturas próprias de cada estágio e que permitam que a criança avance para o estágio seguinte;

d) criação de uma rotina diária estável com um ciclo central de planeamento-trabalho-revisão.”

Apenas no início da década de 70 se começa a organizar a atividade educacional em torno de experiências-chave, considerando o papel do adulto como um criador de oportunidades que permitam à criança construir o seu próprio conhecimento. Desta forma, altera-se a visão inicial para um currículo mais flexível, passando o adulto a ter funções de apoio e suporte.

Atualmente, este modelo curricular tem vindo a reduzir o papel do adulto, permitindo à criança maior ação, iniciativa e poder de decisão. O educador passa a ter um papel de observador que analisa de modo reflexivo as suas conclusões e toma decisões em função das mesmas, quer a nível individual quer a nível coletivo, sendo a criança o centro da sua ação educativa.

Este modelo defende uma estrutura centrada em quatro secções: o ambiente físico, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. No que respeita ao espaço, sugere uma organização por áreas diferenciadas, de forma a permitir diferentes aprendizagens curriculares, como por exemplo, a área da casinha, da expressão plástica, das construções ou a da biblioteca. (Formosinho, 1996) Tudo isto com o intuito de proporcionar às crianças oportunidades de representação de papéis sociais através do jogo simbólico.

Relativamente às rotinas defende que esta deve ser constante, estável, flexível e previsível para a criança, permitindo que ela saiba o que a espera tornando-a menos dependente do adulto. Quanto às interações, prevalecem as interações adulto-criança atribuindo ao educador o papel de criar situações que desafiem o pensamento da criança provocando o conflito cognitivo que resultará na construção do próprio conhecimento.

O modelo *Reggio Emilia* surge no ano de 1945 em Itália, com o objetivo de construir uma escola dedicada às crianças pequenas baseada nas relações, interações e na cooperação. Tem como principal objetivo a criação de ambientes agradáveis onde as crianças se sintam como em casa. (Malaguzzi *apud* Formosinho, 1996)

Promovendo as relações, fomenta em simultâneo a comunicação, do grupo de crianças, tendo em vista a autonomia, quer a nível individual quer a nível coletivo.

Desta forma as crianças são encorajadas a expressarem-se através de palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música representando a realidade que as rodeia e o seu conhecimento acerca da mesma.

A organização do espaço é devidamente planeada, de forma a promover a interação social. Em cada escola existe um espaço comum, a piazza, em seu redor estão três salas de atividades, uma biblioteca, um espaço destinado aos computadores, uma cozinha, um refeitório e diversas casas de banho. Em concordância com o modelo *High Scope*, a sala de atividades encontra-se organizada por áreas tais como, a área da motricidade, das construções, dos disfarces e da leitura. É dada importância especial ao espaço exterior, numa perspetiva de flexibilidade, considerando-o o *terceiro educador*.

Relativamente à organização do tempo, não existem rotinas definidas, é dado à criança o poder de decisão na escolha do projeto em que pretende participar, sendo que ao longo do dia são frequentes os momentos em que as crianças se reúnem para partilhar as suas descobertas entre si. A criança é livre de escolher se pretende ou não envolver-se num projeto, consoante as suas motivações.

No que respeita ao papel do adulto, partilhando a perspetiva do modelo *High Scope*, este deve estar presente apoiando as dinâmicas que estão a ocorrer, interferindo o menos possível. Neste sentido, o educador deve ter como principal preocupação a organização de um ambiente rico e estimulante que responda às necessidades e interesses das crianças, para isso tem de ser um constante observador capaz de encontrar respostas para as suas próprias questões.

O *Movimento da Escola Moderna* assenta na crença de que todas as aprendizagens se devem apoiar nos métodos desenvolvidos por cada área científica ao longo da vida da criança. A constituição dos grupos de crianças não é feita por níveis etários, com o intuito de garantir o respeito pelas diferenças individuais e a interajuda em situações de aprendizagem.

À semelhança do modelo *High Scope*, este é caracterizado pela valorização das experiências de vida da criança, dando-lhe a oportunidade de as expressar para de seguida lhe proporcionar momentos de interrogação que possam suscitar projetos de pesquisa futuros.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, este modelo conta com seis áreas básicas de atividades distribuídas à volta da sala de atividades: uma biblioteca, uma oficina de escrita, um espaço de laboratório de ciências, um espaço de carpintaria, um para atividades plásticas, um destinado aos jogos de faz de conta, e ainda, uma área central destinada ao trabalho coletivo. (Formosinho, 1996)

Quanto à organização do tempo, esta desenrola-se em nove momentos distintos: o acolhimento, a planificação em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações de aprendizagens feitas, almoço, atividades de recreio, atividade cultural coletiva, e o balanço do dia em conselho.

Desta forma, o papel do educador neste sistema de educação, é o de um promotor da organização participada, dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do trino democrático, provocador da livre expressão e da atitude crítica. (Formosinho, 1996)

Por último, a *Metodologia Trabalho por Projetos* (Vasconcelos, 2012) tem como principal finalidade a resposta aos interesses e necessidades das crianças através de um olhar interdisciplinar. Nada na vida real se apresenta fragmentado, e por esse motivo nada no dia-a-dia do jardim-de-infância deverá ser abordado por partes distintas. É de salientar que a duração dos projetos depende inteiramente do interesse das crianças, e caso este se venha a esvanecer, o projeto deve terminar de momento.

Neste sentido, Vasconcelos (2012) considera quatro fases do trabalho projeto:

FASE I – Definição do Problema: Todo o projeto emerge de um problema, uma questão ou de uma situação desencadeadora que se revele interessante investigar. Nesta fase, conversando em grande grupo, define-se o que se pretende estudar, a questão problemática, os conhecimentos prévios acerca do tema, e procede-se ao registo do conhecimento base pela qual se vai partir – a que Vasconcelos (2012) intitula “Teia Inicial”.

FASE II – Planificação e desenvolvimento do trabalho: Nesta fase, efetua-se uma previsão dos possíveis desenvolvimentos do projeto em função de metas específicas. Poder-se-ão elaborar mapas conceituais, teias ou linhas de pesquisa, tendo em conta o que se vai fazer, por onde se

começa, como se pretende fazer, a divisão de tarefas, e quais os recursos necessários.

FASE III – Execução: Parte-se para o processo de pesquisa, organizando a informação através do desenho, fotografia e textos. Aprofunda-se a informação obtida contrastando com as ideias iniciais. Faz-se o ponto da situação e as teias iniciais podem sofrer alterações com o novo conhecimento.

FASE IV – Divulgação / Avaliação: Nesta fase, divulga-se o saber à comunidade, expondo-o visualmente aos outros. E, desta forma, avalia-se o trabalho desenvolvido, a qualidade da pesquisa, a informação recolhida, e as competências adquiridas, podendo chegar-se a formular novas hipóteses e, daí, surgirem novos projetos.

1.2 – Conceito de Emoção

A palavra emoção, que deriva do verbo latino “movere”, de *movi* que significa mover, colocar em movimento, deslocar, deve articular-se com a noção de que uma emoção representa uma tendência para agir. (Goleman, 1995)

Tal como afirma Rodrigues (2007), atualmente ainda não existe uma definição exata do conceito de emoção, embora seja unânime a crença de que alguns estímulos suscitam emoções e que determinadas respostas motoras de nível fisiológico e verbal as influenciam.

Segundo Panksepp (*apud* Estrada, 2007, p. 20) existem dois grupos de emoções: emoções básicas consideradas inatas, sendo a base de todas as outras emoções, tais como o medo, a raiva, a tristeza, a alegria, a afeição e o interesse, e as emoções sociais, tais como a vergonha, a culpa, o desprezo, a inveja, o humor, a empatia, a simpatia e o ciúme.

No ponto de vista de Damásio (*apud* Estrada, 2007, p. 22) a distinção entre emoções e sentimentos é bem clara. No seu entender, emoções são respostas neurais que surgem sem termos consciência delas, enquanto que os sentimentos representam uma reflexão que o indivíduo faz acerca do que está a acontecer consigo próprio, embora o mesmo autor refira que existem emoções sem sentimentos, e que na maioria das vezes emoções conduzem a sentimentos. Refere, ainda, que as emoções

são essenciais para a capacidade de decidir sobre algo, porque sem elas o ser humano jamais seria capaz de fazer previsões ou de planejar a sua ação, visto que o faz em função da sua experiência pessoal.

O mesmo autor afirma que ter conhecimento das emoções, precocemente, é útil para a resolução de problemas, para o conhecimento da sua personalidade, e para recordar situações tanto positivas como negativas que mais tarde influenciarão os pensamentos e as decisões, dando credibilidade à teoria de que é fundamental explorar a autorregulação das emoções com as crianças, o mais cedo possível.

Embora este tema acarrete algumas dificuldades, visto que as emoções integram processos inconscientes, é muito difícil, principalmente para uma criança, controlar aquilo de que não tem consciência. Dessa forma, a nossa capacidade de regular as emoções é limitada, sendo que deve ser treinada e refletida, para que implique apenas uma aceitação das mesmas. Esta aceitação apenas se concretiza quando o indivíduo compreende as suas emoções e sabe expressá-las, e por conseguinte poderá resultar na alteração de reações emocionais.

No que se refere ao desenvolvimento socioemocional, Estrada (2007) afirma que atualmente existe um forte debate acerca de as emoções das crianças são as mesmas que as dos adultos. Nesta perspetiva, a autora crê que as emoções são as mesmas, mas que são vivenciadas em função das suas experiências de vida, sendo maior nos adultos.

Declara, ainda, que a criança em início de vida depende dos progenitores para regular as suas emoções, manifestando-se através do choro em situações de angústia procurando uma resposta parental, como por exemplo o colo ou o abraço. À medida que a criança cresce, é importante que o adulto diversifique as estratégias de retorno à calma, passando a fazê-lo através da comunicação verbal com a criança acerca das emoções sentidas, transmitindo-lhe outra visão da situação e reforçando sempre que possível emoções positivas. Na presença de emoções negativas deve ajudar a criança a afastar-se da situação que a perturba, futuramente ela irá adotar estas estratégias para a sua autorregulação emocional.

Nesta perspetiva, Sroufe (*apud* Estrada, 2007, p. 46) refere que é no pré-escolar que o indivíduo forma a competência de autorregulação das emoções, visto que, aquando a sua entrada nesta primeira etapa da sua vida escolar, o seu círculo de

relações aumenta, implicando que a criança passe a ser capaz de lidar com as suas emoções sem se desorganizar, consiga tolerar a frustração, seja capaz de esperar ou substituir os seus objetivos e, principalmente, de adequar as suas reações emocionais ao contexto em que está inserida.

Neste sentido, Estrada (2007, p. 46) menciona:

“ É durante a pré-escola que a competência de auto-regulação das emoções não só se forma como se sedimenta, passando a constituir uma característica da personalidade da criança; A etapa da pré-escola é crucial, visto que muito do que lá acontece terá consequências no percurso desenvolvimental da criança.”

Neste contexto, torna-se importante que qualquer educador de infância oriente a sua ação pedagógica para a exploração das emoções básicas. Porém, deve ter a consciência de que o desenvolvimento das emoções é influenciado pela relação de vinculação que a criança estabelece com a mãe nos primeiros anos de vida. É através da vinculação primária que a criança adquire sentimentos de segurança, e de agência, sentindo que têm efeito no mundo que a rodeia, sendo esta a principal base da formação da capacidade de regulação das emoções.

1.3 – Importância da Hora do Conto

A literatura infantil influencia, em todos os aspetos, a educação da criança tendo como principais finalidades educar, instruir e distrair. Considero que é fundamental um contacto precoce com o livro na vida da criança, sendo que este estimula a sua imaginação, abre novos horizontes, transmite valores culturais, e proporciona momentos de fantasia. Este mundo imaginário e fantástico são os preferidos das crianças, sendo através dele que a criança adquire a capacidade de distinguir o fantástico do real.

Segundo Albuquerque (2000), a presença do livro é imprescindível, principalmente porque este pode servir de base para a introdução de estímulos no dia-a-dia da criança, podendo constituir um precioso instrumento facilitador da ação pedagógica do Educador de Infância. A mesma autora refere que “é durante os três e os oito anos que as narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica”, sendo que nessa altura a criança desenvolve a sua competência narrativa, bem como, através da linguagem, estipula hipóteses que explicam o mundo real.

Articulando com a temática deste projeto, fez todo o sentido abordar as emoções através da literatura, interpretando o livro como fio indutor, visto que é através da história das personagens que as crianças retiram ideias para solucionar problemas, refletem acerca das ações/attitudes das personagens e, implicitamente, trabalham as emoções sempre que se colocam no lugar da personagem e sentem, ouvem e vêem tudo o que cada história provoca através dos seus olhos da imaginação.

Albuquerque (2000) refere também que o momento da leitura de histórias, para além de estimular a criança, desenvolve o seu senso crítico e a transformação do saber, sendo um momento em que ela se depara com formas de viver, pensar e agir consoante os costumes, valores e comportamentos implícitos tanto na sua cultura, como noutras.

No momento que antecede a Hora do Conto, é fundamental que o educador tenha conhecimento sobre a educação literária para a seleção adequada dos livros, atendendo à sua qualidade, quer a nível de texto, quer a nível das ilustrações. Quanto mais enriquecedor for o texto, maior é a probabilidade de cultivar o gosto pela leitura na criança.

Relativamente à postura do contador de histórias, o mesmo deve ser capaz de transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração por parte do público-alvo, sendo também essencial o incentivo à recriação e à expressão em relação à história. É igualmente importante que o educador conheça bem a história que pretende contar e que tenha gosto por ela, para que consiga transmiti-la com emoção.

Deve apresentar as ilustrações, uma de cada vez, e fazer recurso a diversas estratégias de leitura, como por exemplo, ler o título, para que as crianças adivinhem do que se trata, ou propor que prevejam o que se sucede. (a pré-leitura)

Albuquerque (2000) atribui significado à linguagem interrogativa no decorrer de uma hora do conto, como forma de incentivar o diálogo permanente com a criança. No seu entender, a narração facilita ao educador a apresentação de questões às crianças, que possibilitam o desenvolvimento da linguagem oral. É também importante que o contador na sua oralidade, estimule o sentido inato de Justiça das crianças através da exploração dos conceitos do Bem e do Mal, de modo a tranquilizá-las e a aumentar a sua confiança, visto que nas histórias o Bem é

recompensado e o Mal punido. Outro facto importante é o do orador não atribuir demasiada importância aos atributos físicos do herói da narração, o que apenas contribuiria para desviar a criança da essência da história. (Albuquerque, 2000)

CAPÍTULO II

- 1. Metodologia de Investigação e Instrumentos de Recolha de Dados**
- 2. Caracterização do Contexto Educativo**

1.1 – Metodologia Investigação-Ação

Neste capítulo apresenta-se a metodologia utilizada no decorrer do Projeto implementado. Pretende-se dar a conhecer o trabalho realizado durante a Intervenção, dando especial enfoque à constante reflexão sobre a ação de acordo a corresponder de melhor forma às necessidades e interesses das crianças. Esta noção é a base da metodologia investigação-ação, visto que esta assenta na crença de que para uma prática de qualidade é sempre necessário estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática.

Neste sentido (Bessa, 2009) afirma que esta metodologia é a que mais se aproxima do meio educativo, encarando o professor como um investigador sobre a sua prática. Na sua perspetiva, a prática educativa proporciona diversas oportunidades de reflexão ao educador, sempre que surgem questões, incertezas ou problemas por resolver. Refletindo sobre a ação, constroem-se pontes entre a prática e a teoria que permitem ao educador planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações de modo a corresponder às necessidades das crianças. Assim, esta metodologia é vista como um poderoso instrumento para os educadores na sua prática profissional, permitindo-lhes melhorar o conhecimento em relação à realidade, de forma a responder adequadamente aos desafios que surgem no dia-a-dia do jardim-de-infância.

1.2 – Instrumentos de Recolha de Dados

Para qualquer investigação é imprescindível a recolha de informação, anterior à intervenção e no decorrer da mesma. Neste caso, o educador tem de recolher informação acerca da sua própria ação no sentido de avaliar os seus efeitos, sendo necessário um olhar crítico que permita uma análise reflexiva.

António Latorre (apud BESSA, 2009, p.19), no âmbito da Investigação-Ação, realça como instrumentos para registar dados: Testes, Escalas, Questionários, Observação Sistemática, Entrevista, Observação Direta, Vídeo, Fotografias, Gravação áudio e notas de campo.

O Projeto *Literatura Emotiva* teve como base alguns destes instrumentos, surgindo através da observação direta às interações entre o grupo de crianças. Toda a observação implicou um registo em notas de campo para que posteriormente pudesse recordar com um olhar reflexivo determinados pormenores da situação inscrita.

Recorri também ao registo por fotografia sempre que houve necessidade de registar um momento de forma rápida devido à imprevisibilidade da criança.

Previamente à implementação do Projeto, senti a necessidade de perceber a opinião dos educadores de infância da instituição onde decorreu a ação relativamente à importância dada à literatura infantil e da abordagem das emoções em idade pré-escolar. Desse modo, essas informações foram recolhidas através de pequenas entrevistas individuais. Durante a minha intervenção recorri às documentações das crianças como um meio de recolha de dados, crucial tanto para a avaliação deste projeto, como para a perceção da evolução das crianças relativamente ao tema das emoções. A utilização destes instrumentos de recolha foram imprescindíveis para conhecer melhor todo o contexto envolvente, permitindo-me adequar a minha intervenção educativa à sua realidade.

1.3 – Interpretação dos dados recolhidos por entrevista

De seguida, apresento em pequenos quadros as entrevistas realizadas a três Educadores de Infância inseridos no contexto onde decorreu a minha intervenção.

Como referido, este instrumento de recolha de dados teve como principal objetivo a perceção da importância dada à literatura infantil e à abordagem emocional no pré-escolar por parte das mesmas.

A presente entrevista encontra-se dividida em duas partes, sendo que a primeira diz respeito ao desenvolvimento emocional na criança:

Pergunta 1: Qual é a sua opinião relativamente à temática das emoções?

E1: *“Esta temática é muito importante nestas faixas etária. É através das emoções que as crianças adquirem os conhecimentos e é fundamental saberem como as devem controlar.”*

E2: *“As emoções quando bem trabalhadas, podem abrir caminhos na interpretação do indivíduo. Cada criança tem a sua maneira de se expressar, seja pela oralidade ou através das emoções.”*

E3: *“É um tema interessante mas não muito fácil de ser trabalhado.”*

Quadro 1: Desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar

Em análise às respostas obtidas, é notória a importância atribuída pela parte de todos os entrevistados ao desenvolvimento emocional na Educação Pré-Escolar. Os Educadores 1 e 2 partilham a ideia de que através das emoções, a criança conhece a sua própria identidade e aprende a autorregular-se.

Pergunta 2: O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?

E1: *“As emoções são um reflexo do nosso dia-a-dia, do nosso bem-estar.*

Exemplos: Alegria, Tristeza.”

E2: *“As emoções podem ser: alegria, tristeza, frustração, medo, amor, partilha, amizade, etc.”*

E3: *“São reações psicofisiológicas. Alteram a atenção e elevam os níveis de determinados comportamentos. Exemplos: alegria, tristeza, raiva, amizade, amor.”*

Quadro 2: Significado do conceito emoção

Nesta questão, todos os educadores identificam facilmente as emoções básicas, embora não as diferenciem das emoções sociais. Afirmam, em concordância, que as emoções são incontrolláveis e inconscientes, relativas ao estado psicológico da criança que, em alguns casos, resulta em ações de carácter negativo.

Pergunta 3: Porque motivo inclui a abordagem emocional na sua prática?

E1: *“Como educador e como pessoa compreendo que a abordagem emocional, principalmente em creche, deve ser bem trabalhada. Emoções bem trabalhadas, crianças mais preparadas para as dificuldades da vida.”*

E2: *“A criança tem de ter um desenvolvimento emocional positivo para que consiga crescer estável e equilibrada, na minha prática costumo ter isso em atenção sendo um dos principais enfoques”*

E3: *“Temos de pensar que cada criança é diferente e age de forma diferente consoante a sua personalidade e o seu desenvolvimento emocional.”*

Quadro 3: Importância do desenvolvimento emocional

Em análise às respostas dadas a esta questão, é possível constatar que todos os entrevistados partilham a opinião de que é fundamental uma prática educativa direccionada para o desenvolvimento emocional de cada criança, respeitando a sua individualidade e o seu próprio ritmo. É referido pela educadora 2 que, nestas faixas

etárias (0 a 6 anos), importa focar a educação para a afetividade, o carinho e a regulação das emoções, defendendo que através do controlo das mesmas a criança descobre características da sua personalidade e dos que a rodeiam, aprendendo a lidar com elas. Esta aprendizagem, na sua opinião, é a base que tornará um adulto equilibrado emocionalmente perante as dificuldades da vida futura.

Pergunta 4: Relativamente a esta temática tem conhecimento de ofertas formativas? Participou em alguma?

E1: “ *Não tenho conhecimento, e não participei em nenhuma.* ”

E2: “ *Existe ainda muito pouca e nunca na área regional de Coimbra.* ”

E3: (não respondeu a esta questão)

Quadro 4: Oferta formativa na temática das emoções

Relativamente a esta questão, a maioria dos entrevistados revela pouco conhecimento acerca da oferta formativa existente em relação a esta temática, bem como, afirmam não ter participado em qualquer formação dentro do tema. Em tempos atuais, é notória a necessidade urgente de investir na formação a respeito desta matéria.

Pergunta 5: Considera que algumas emoções representam maior dificuldade na sua compreensão por parte das crianças?

E1: “ *Dependendo da idade e do trabalho realizado. Diferenciar, nomeadamente em creche, a tristeza e o amuo.* ”

E2: “ *Principalmente na diferenciação da emoção tristeza face à frustração.* ”

E3: “ *Tendo em conta, o que já observei são: o medo e a raiva.* ”

Quadro 5: Dificuldade na compreensão das emoções

Em função da análise das respostas dadas pelos inquiridos nesta interrogação, e tendo em conta as observações diretas realizadas previamente ao grupo de crianças, acentuou-se a necessidade de abordar as emoções da raiva e do medo numa abordagem reflexiva ao longo do projeto implementado.

Pergunta 6: Como explora as emoções com as crianças?

E1: “ *Histórias (inseridas nas rotinas), dramatização com fantoches.* ”

E2: “ *Realizar atividades lúdicas que possam despertar essas emoções e trabalhá-las de forma correta, para que saibam contorná-las.* ”

E3: “ *Uma prática habitual no dia-a-dia das crianças é a Hora do Conto, recorro a ela para em conjunto com as crianças analisarmos os sentimentos das personagens face a diversas situações.* ”

Quadro 6: Estratégias promotoras do desenvolvimento das emoções nas crianças

Através desta questão, pude constatar que os educadores investigados, apesar de atribuírem importância à exploração das emoções com as crianças, costumam abordá-las com recurso à literatura infantil. Partilham da opinião de que a criança sempre que ouve uma história, imagina-se no lugar da personagem, vivendo e até sentindo o que a figura representada sente.

Pergunta 7: Nas suas avaliações costuma incluir o desenvolvimento emocional?

E1: “ *Avaliar é muito subjetivo... Quantificar emoções não será propriamente fácil nem qualificar as mesmas. Mas um maior trabalho no desenvolvimento das mesmas, sim considero importante.* ”

E2: “ *É uma parte importante (senão a mais importante) no desenvolvimento das crianças.* ”

E3: “ *Sim. Porque se a criança tiver bases e for emocionalmente estável, com certeza irá ser um adulto emocionalmente correto.* ”

Quadro 7: O desenvolvimento emocional como parte integrante da avaliação

De acordo com a E2 e a E3, o desenvolvimento emocional é a base da qual a criança parte para o seu crescimento integral.

No que concerne à avaliação, todos afirmam que sendo este um fator fundamental nestas idades, deve constar da mesma, embora revelem alguma dificuldade em integrá-lo, sendo na maioria das vezes descurado no momento de avaliação e apenas transmitido verbalmente em ocasiões informais aos familiares das crianças, sempre que as situações o sugerem.

A segunda parte desta entrevista diz respeito à Literatura Infantil:

Pergunta 8: Concorda que seja possível o conhecimento das emoções através da literatura?

E1: “ *A criança ao ouvir histórias que tenham diferentes emoções, maior conhecimento das mesmas adquire.* ”

E2: “ *Sim, através das histórias e da maneira como são contadas, trabalhamos esta temática. As crianças conseguem compreender melhor com exemplos.* ”

E3: “ *Através das histórias, pode-se trabalhar imensas coisas, incluindo as emoções.* ”

Quadro 8: Relação da Literatura Infantil com a temática das emoções.

De acordo com as respostas dadas a esta questão, acentua-se a importância da literatura infantil no conhecimento das emoções sendo que, tal como afirma a E2, as crianças compreendem melhor através de exemplos, sabendo que as mesmas adquirem muitos dos seus conhecimentos com base na imitação.

Pergunta 9: Na sua opinião numa hora do conto o livro é indispensável?

E1: “ *Não. Conheço algumas histórias que já foram contadas sem livro e o efeito foi bastante positivo.* ”

E2: “ *Hoje em dia, também as multimédias podem ser usadas pois são do interesse da criança no entanto, o livro é muito importante.* ”

E3: “ *Não necessariamente. Pode-se apenas contar uma história sem livro, projetar a história...* ”

Quadro 9: A presença do livro na Hora do Conto

Atualmente, existem diversas formas de tornar a Hora do Conto mais lúdica e interessante sem ter, necessariamente, a presença do livro. Embora os inquiridos não descurem a importância do livro, referem a utilização de outros recursos, tais como a projeção, o vídeo, e até a dramatização.

Pergunta 10: De que modo seleciona as histórias que transmite às crianças?

E1: “ *Em contexto de creche escolho livros para trabalhar o lazer. Em pré-escolar tenho em conta o conteúdo que quero trabalhar.* ”

E2: “ *Um livro é sempre um livro, tem de ter imagens apelativas. Quanto ao conteúdo, o educador tem de interpretar à sua maneira, de forma a cativar o grupo.* ”

E3: “ *Sim. Ter sempre em atenção a idade da criança.* ”

Quadro 10: Critérios para a escolha de livros

Relativamente a esta questão, os educadores têm em conta a faixa etária do grupo a que se destina, o conteúdo que pretendem explorar na sua ação pedagógica, e se constituirá um livro cativante e interessante para as crianças, através das suas imagens e da entoação que poderá ser dada às suas falas.

Em suma, posso afirmar que todas estas questões foram fundamentais para a definição de algumas opções tomadas aquando a realização deste Projeto. Considera-se muito relevante a importância da exploração das emoções como a “base” do futuro da *criança social*. Porém, encontram-se algumas lacunas no que respeita ao conhecimento e à formação sobre a temática. No que concerne à literatura infantil, todos os entrevistados revelaram a sua importância, principalmente como o fio condutor para a exploração de determinados conteúdos.

2 – Caracterização do Contexto Educativo

2.1 – Caracterização do Estabelecimento Educativo

A creche e Jardim-de-Infância onde decorre a minha intervenção, é uma construção de raiz, sendo considerada uma IPSS, e corresponde a um dos Estabelecimentos da Obra de Promoção Social do Distrito de Coimbra.

A visão desta instituição rege-se pelos valores determinados pela OPSDC, o respeito, o espírito de equipa, o profissionalismo, a competência, a organização, a dedicação e a disponibilidade para aprender.

Em relação às normas de funcionamento existe o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular de Grupo e o Projeto Educativo.

Nesta Creche e Jardim-de-Infância, no momento, estavam inscritas 81 crianças, divididas pelas cinco salas da instituição. No contexto de creche 34 crianças e 47 crianças em contexto de jardim-de-infância.

O estabelecimento funciona das 7.40h às 18.45h, tendo a hora de almoço estipulada no horário das 12.00h às 13.00h, e a hora dedicada ao lanche das 16h00 às 16h30min sendo ambos prestados pelas Ajudantes de Ação Educativa de sala.

Relativamente à Sala da Magia, a componente letiva é implementada no período da manhã das 9h00 às 12h00 e no período da tarde das 14h00 às 16h00.

Em relação à equipa educativa, esta é constituída pela Direção da OPSDC, pela Diretora Técnica de todos os estabelecimentos com as Respostas Sociais de Creche e Pré-Escolar da OPSDC, duas educadoras de Pré-escolar, sendo uma delas simultaneamente Coordenadora Pedagógica do Estabelecimento, duas Educadoras de creche, seis Ajudantes de Ação Educativa, uma cozinheira, uma Ajudante de cozinha e duas Auxiliares de Serviços Gerais.

No que concerne às instalações, consta de 2 salas de isolamento, 2 zonas de higienização das crianças, 1 WC para adultos, 1 WC equipado para pessoas com mobilidade condicionada, 2 refeitórios, 1 polivalente, 5 salas de atividades, 1 biblioteca, 1 lavandaria, 1 sala de arrumação, 1 cozinha, 2 dormitórios, 1 refeitório para adultos e 1 gabinete destinado às reuniões entre equipa pedagógica.

A nível exterior, os espaços dividem-se em diferentes áreas específicas com equipamentos diferenciados, de acordo com a faixa etária das crianças. Existe um terraço com relvado e área de pavimento antichoque na zona de Creche, uma área de recreio na zona de Pré-Escolar, um espaço ajardinado com área de recreio coberto com casinha de bonecas e WC, e ainda, um recreio em areia com uma horta pedagógica.

2.2 – Caracterização da Sala de Atividades

O espaço pertencente à Sala Magia encontra-se dividido por 6 áreas diferentes: o cantinho dos legos, o cantinho da casinha, o cantinho da leitura, o cantinho dos jogos de mesa, o cantinho da cozinha e o cantinho da pista de carros.

➤ Cantinho dos Legos

No cantinho dos legos existe um tapete azul onde as crianças podem brincar livremente com as peças de lego. É também neste local que as crianças se reúnem pela manhã onde cantam a canção dos Bons Dias e se apropriam do que irá acontecer ao longo do dia.

➤ Cantinho da Casinha

No cantinho da casinha existe um espelho, um baú com roupas, e uma cama com bonecas. Principalmente as meninas revelam preferência por este espaço, onde mostram gosto em mascarar-se, dando atributo ao jogo simbólico.

➤ Cantinho da Leitura

No cantinho da leitura constam alguns exemplos de livros, diversas almofadas devidamente espalhadas em círculo; na parede podemos observar um mapa do Mundo e uma tabela com as regras da Hora do Conto.

Este espaço é essencialmente destinado à leitura de histórias. Porém, em algumas situações, as crianças procuram-no para se refugiarem num momento de silêncio ou de introspeção.

➤ Cantinho dos Jogos de Mesa

Relativamente ao cantinho dos jogos de mesa, consta de inúmeros jogos como puzzles, dominós e legos. As crianças passam muito tempo neste cantinho por imposição do adulto, e é frequente observar que, quando não sabe as regras do jogo, inventa-as, dando-lhe outra exploração possível.

➤ Cantinho da Cozinha

No cantinho da cozinha existe uma réplica em ponto pequeno das cozinhas convencionais. Esta consta de uma mesa, um lava-louça, um armário, uma máquina de lavar roupa, um frigorífico, uma tábua e um ferro de engomar, um fogão e uma loja. Este é o cantinho preferido da maioria das crianças, onde é bem visível o jogo simbólico na imitação do adulto.

Neste sentido (Alvanel, 2015) afirma que o jogo simbólico é extremamente importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que é através dele que a criança recorda situações boas ou más, fazendo uma ligação com o mundo *faz de*

conta, possibilitando à criança a realização de sonhos/fantasias, revelando os seus conflitos interiores, medos e angústias, e acabando por aliviar as suas frustrações.

➤ **Cantinho da Pista de Carros**

Neste cantinho existe uma pista de plástico, um tapete com uma pista desenhado e vários carros. É da preferência maioritária de crianças do sexo masculino.

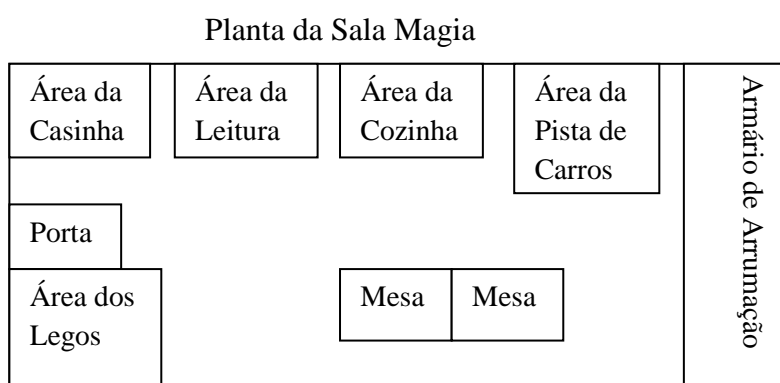


Figura 1: Planta da Sala Magia

Fora da Sala de Atividades existem placares onde são expostos trabalhos das crianças e ainda cabides onde todas elas guardam os seus pertences.

2.3 – Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o projeto apresentado neste documento, é composto por vinte e três crianças, sendo 14 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. Considera-se um grupo heterogéneo tendo idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Neste grupo não está inserida nenhuma criança com Necessidades Educativas Especiais.

Os principais interesses e motivações das crianças passam pelo visionamento de filmes, os jogos de construção, a participação em horas do conto, grafismos livres e atividades de expressão motora.

De acordo com a entrevista realizada à Educadora Cooperante, considera-se um grupo dinâmico, ativo e curioso, muito participativo e motivado a explorar novos conceitos e novas abordagens. Como principal fragilidade destaca-se a falta de pontualidade, o que frequentemente resulta num atraso significativo no início das atividades. Outro aspeto relevante é o facto de as crianças não estarem familiarizadas

com o trabalho em grande grupo e apresentarem dificuldades na gestão de equipa, fator tido em conta na realização das atividades constantes no projeto *Literatura Emotiva*.

Rotinas diárias

Horário	Rotina
07h40min-09h00min	Receção das crianças no Polivalente
09h30min-11h30min	Atividades na sala de atividades ou no exterior
11h30min-11h45min	Momento dedicado à higiene das crianças
11h45min-12h45min	Hora do Almoço
12h45min-13h00min	Momento dedicado à higiene das crianças e à preparação para a sesta
13h00min-15h00min	Momento da sesta
15h00min-15h15min	Momento dedicado à higiene das crianças
15h15min-15h45min	Atividades em grande grupo
15h45min-16h15min	Hora do Lanche
16h15min-17h00min	Momento dedicado ao brincar livre
17h00min-18h40min	Partida das crianças

Quadro 11: Rotinas diárias

No que concerne à organização do tempo, o acolhimento das crianças desenrola-se a partir das 9 horas da manhã na sala de atividades, onde existe uma partilha oral acerca das atividades do dia entre as crianças e a educadora, enquanto se aguarda pela chegada dos restantes elementos do grupo. Pelas 09h30 dá-se início à componente letiva com a realização de atividades planeadas.

Posteriormente, as crianças brincam livremente pela sala. Perto das 11h20 todos os elementos do grupo a arrumam e procedem às rotinas de higiene que

antecedem a hora da refeição. Esta rotina verifica-se, com a exceção das manhãs dos dias de terça-feira, quinta-feira e sexta-feira, onde algumas crianças participam em sessões de inglês, expressão musical e expressão motora.

No período da tarde, após a sesta, pelas 15h00, são preenchidas as tabelas de presença pelo chefe do dia. Posteriormente ao momento dedicado ao lanche, as crianças regressam à sala de atividades onde costumam presenciar uma hora do conto. De seguida, o tempo é dedicado aos momentos de brincadeira livre.

É também importante salientar que, como parte integrante destas rotinas, existem no decorrer dos dias vários tempos de reunião em grande grupo para o planeamento e avaliação bem como, sempre que necessário, tempos de pausa para a resolução de problemas.

CAPÍTULO III

- 1. Descrição do Projeto de Investigação-Ação**
- 2. Reflexão Final sobre o Projeto Implementado**

1. Descrição do Projeto de Investigação – Ação

O projeto *Literatura Emotiva* decorreu numa sala de atividades constituída por um grupo de 23 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Desde cedo, ainda no decorrer da primeira fase de Observação correspondente ao período de estágio neste contexto, foi possível verificar que o grupo apresentava algumas dificuldades na compreensão das suas emoções. Questionando-me acerca deste facto, surgiu a ideia de centrar o meu Relatório Final nesta problemática, articulando-o com o Projeto Pedagógico da Instituição no decorrente ano letivo, por ambos se focarem na Literatura Infantil. Desse modo ficaram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Permitir a expressão emocional;
- Sensibilizar as crianças para a perceção das suas emoções e dos outros;
- Criar oportunidades de acesso a livros de confirmada qualidade estético-literária;

Tendo em conta os objetivos acima referidos, tomei a decisão de explorar com as crianças apenas as quatro emoções básicas: Alegria, Tristeza, Raiva e Medo. Em função disso, elaborei a sequência didática seguinte:

Emoção	Livro
Alegria	- <i>Todos nós nos sentimos felizes</i> , de Jane Bingham
Tristeza	- <i>Estou Triste</i> , de Brian Moses - <i>O Beijo da Palavrinha</i> , de Mia Couto
Raiva	- <i>Bernardo faz Birra</i> , de Hiawyn Oram
Medo	- <i>O Sapo tem Medo</i> , de Max Velthuis
Alegria, Tristeza, Raiva e Medo	- <i>No meu coração pequenino</i> , de Cristine Rousseuy

Quadro 12: Sequência didática

Momento n.º1 – Alegria

De modo a introduzir o tema das emoções e a dar início a este projeto, comecei por proporcionar às crianças uma hora do conto através do livro: *Todos nós nos sentimos felizes* de Jane Bingham. Com o intuito de despertar a curiosidade do público-alvo, à medida que narrava a história fui colocando questões:

E.E: “Como são as emoções?”

C1: “As emoções são como nos sentimos.”

E.E: “Que emoções conhecem?”

C2: “Estar triste e estar feliz.”

E.E: “O que vos faz sentir felizes?”

C3: “ Eu sinto-me feliz a brincar.”

C4: “ Sinto-me feliz quando me dão maminhos.”

E.E: “Como sabemos que alguém gosta de nós?”

C5: “ Sei que gostam de mim quando falam comigo baixinho e me dão beijinhos.”

E.E: “Como podemos ajudar os outros a serem felizes?”

C6: “ Ajudando os outros nas suas tarefas. Como a mãe quando mete os pratos na mesa, ou o pai quando corta a relva do meu jardim”

E.E: “Todas as pessoas podem ser felizes?”

C7: “ Os ladrões não podem ser felizes.”

No decurso da narração, as crianças mostraram-se muito entusiasmadas na partilha de experiências vividas, em grande grupo. Durante o diálogo entre elas, pude constatar que quando se referiam às emoções apenas abordavam a Alegria e a Tristeza, revelando alguma insegurança e dúvida ao fazê-lo.

De seguida, existiu uma conversa em grande grupo, onde expliquei às crianças o Projeto Literatura Infantil e as questioneei acerca da temática. As crianças mais velhas afirmaram que tinham participado, anteriormente, num projeto sobre as emoções e sugeriram a construção de um cubo representativo das mesmas.

Sugeri ao grupo que construíssemos um material didático onde pudéssemos guardar o trabalho desenvolvido no âmbito deste projeto, e em grande grupo nasceu a ideia de construir uma caixinha das emoções.

Momento n.º2 – Construção dos Materiais Didáticos

Num momento posterior, reunimos todos os materiais necessários para as nossas construções e decidimos em grande grupo quem participaria na criação de qual objeto, por regime de voluntariado. A estratégia de trabalho utilizada foi o método rotativo, ou seja, enquanto algumas crianças estavam empenhadas na construção dos materiais didáticos, a maior parte do grupo estava no momento livre de brincar.

De modo a conseguir olhar por todas as crianças em simultâneo, decidi trabalhar apenas com 5 crianças de cada vez. Fomentando a sua participação voluntária, expunha a tarefa, como por exemplo: “É necessário recortar/pintar/colar quem gostaria de fazê-lo?” e as crianças disponibilizavam-se consoante as suas preferências. A tarefa de pintar os “smiles” foi a preferida das crianças e, dessa forma, existiu a necessidade de adaptar a tarefa às suas necessidades. Em vez de cada criança ficar responsável pela pintura de cinco “smiles”, cada uma ficou responsável pela pintura de apenas dois. Desta forma, ficou garantida a participação de todas elas, consoante os seus interesses e motivações.

O empenho e a dedicação das crianças com a caixinha das emoções foram surpreendentes. Embora eu estivesse presente apenas três dias semanais, pude verificar que, na minha ausência, os meninos, por sua iniciativa, preenchiam a caixinha com o registo das suas emoções.

Durante o decorrer deste projeto, em diversos momentos, as crianças solicitavam uma folha para que pudessem desenhar, chegando mesmo a referir: *“Estou muito zangado, quero fazer um desenho para colocar na caixinha das emoções.”* Na fase final deste projeto, as crianças traziam para a sala de atividades grafismos de situações vivenciadas em casa e colocavam, com a ajuda dos familiares, no devido local.

Um dos fatores relevantes, onde creio que esta caixinha surtiu maior efeito, foi nos momentos intitulados “tempo de pausa”, em que a criança que tinha uma atitude negativa deveria sentar-se numa cadeira durante algum tempo para que

refletisse acerca do seu comportamento. Algumas crianças nesta situação solicitavam que lhes fosse permitido desenhar, expressando as suas emoções dessa forma.



Figura 2: As crianças a colorir os "smiles"



Figura 3: Colagem

Momento n.º3 – Dança com os Lenços

Visto que este projeto foi desenvolvido em simultâneo com o Projeto de Intervenção de estágio, e sendo que as estagiárias eram inteiramente responsáveis pela sessão de expressão motora semanal, propus às crianças uma dança com lenços. Esta atividade estava interligada às emoções, sendo solicitado que explorassem o espaço, dançando ao ritmo das músicas. As melodias poderiam transmitir diversas emoções, e foi notória a distinção que as crianças fizeram ao expressá-las.

No som escolhido para a transmissão da “Alegria”, as crianças dançaram suavemente com os lenços, e na música designada para o “Medo” todas elas andaram pelo espaço encolhidas ou escondidas atrás do lenço. Relativamente às emoções da “Raiva” e da “Tristeza”, embora na raiva os movimentos delas fossem mais rápidos e mais agressivos, existiram muitas que, para as duas melodias, adotaram as mesmas expressões corporais, transmitindo-me que, do seu ponto de vista, as duas emoções estão muito associadas.

Momento n.º4 – Exploração dos Cubos das Emoções

Relativamente a estes materiais didáticos, dois deles intitulam-se “Hoje sinto-me...”, representativos de um momento diário que pretendi introduzir no dia-a-dia destas crianças. Cada cubo tem, em cada face, a representação de uma emoção. Diariamente, reunia as crianças em grande grupo, em diferentes momentos do dia, e distribuía-lhes quatro “smiles” a cada uma, um da raiva, da tristeza, da alegria e do medo. De seguida, convidava as crianças a rodar entre si os cubos e colocar o “smile” correspondente à emoção sentida naquele momento.

Esta atividade tornou-se uma prática do dia-a-dia das crianças e pude constatar que, sempre que era realizada no período da manhã, a maioria das crianças manifestava alegria. Em contrapartida, quando a realizávamos ao fim do dia, a maioria manifestava-se zangada, colocando o “smile” na raiva. Frequentemente, questionavam-me se podiam colocar mais do que um símbolo, com a justificação de que naquele dia tinham sentido várias emoções, passando a atividade que inicialmente se prendia à emoção momentânea a abranger a memória dos sentimentos durante um período de tempo.

Quanto ao terceiro cubo, aquele que mais prazer e entusiasmo proporcionou às crianças, era destinado à sua livre exploração. Sendo explorado de duas formas: 1) as crianças lançavam o cubo, como se fosse um dado, e tinham de expressar a emoção sorteada, ou, 2) em grande grupo lançar o cubo, cada uma à sua vez, e contar um trecho de uma história que incluía a emoção voltada para cima.

Para que as crianças se familiarizassem com as explorações possíveis, conferindo-lhes a indicação que poderiam inventar outras, vivenciámo-las em grande grupo. Começámos pela segunda, com articulação à história. Devo confessar que esta atividade não teve o sucesso esperado. Após alguma reflexão acerca do assunto, conclui que talvez fosse demasiado cedo para introduzir esta dimensão, e que deveria repeti-la numa fase final do projeto, visto que as crianças apresentavam muita dificuldade em adequar a emoção a um contexto inventado por elas, provando-me que as suas conceções deveriam ser mais aprimoradas.



Figura 4: Exploração em grande grupo do cubo das emoções

A primeira exploração sugerida foi bem recebida pelas crianças. Frequentemente pude observar que, em momentos de brincar livre, muitas delas optavam por jogar com o cubo. Verifiquei que tiravam prazer desta atividade, e que acima de tudo, perante a dificuldade de algumas crianças em falar/expressar o que sentem, elas ajudavam-se entre si, fornecendo-lhes indicações tais como, “*Então faz assim (exemplificando)* ” ou, “ *pensa quando estás muito zangado, quando a tua mãe te põe de castigo.*”

Posso afirmar que, de entre todos os materiais didáticos produzidos durante o decorrer deste projeto, este foi o de maior sucesso. Inúmeras vezes fui informada que, mesmo na minha ausência, as crianças pediam para brincar com o objeto, tendo chegado o dia em que o cubo ficou danificado de tanto uso, obrigando-nos a restaurá-lo.

Momento n.º5 – Momento do Abraço

Durante o decorrer do dia, as crianças vivenciam alguns momentos de retorno à calma, principalmente quando lhes é solicitado que se sentem em grande grupo. Nestes momentos é costume a realização de alguns jogos, como o jogo do silêncio ou o do telefone estragado. Aproveitando um desses momentos, convidei as crianças a participar no jogo a que designei o momento do abraço. Tendo todas as crianças sentadas em semicírculo, incentivei-as a abraçar o seu colega da direita, e posteriormente a abraçar o mesmo colega dizendo-lhe “tu és especial porque...”. Este jogo foi muito bem recebido pelas crianças, passando a integrar parte do seu dia-a-dia, sempre que estas o solicitavam.

Momento n.º6 – Tristeza

A abordagem da emoção “Tristeza” foi realizada através do livro *Estou Triste*, de Brian Moses. No decorrer da leitura da história, não existiu participação oral por parte das crianças, tendo sido necessário estabelecer um diálogo paralelamente à história.

E.E: “Como se sentem quando estão tristes?”

C1: “Sinto-me aborrecido e muito zangado.”

E.E: “Gostava que pensassem num familiar de quem gostem muito. O que o faz sentir-se triste?”

C2: “ A minha mãe fica triste quando eu faço disparates.”

C3: “ O meu mano fica triste quando mexo nas coisas dele sem pedir autorização.”

E.E: “ E como é que os animam?”

C4: “ Eu peço desculpa e dou um abraço.”

C5: “ Eu faço palhaçadas até ela sorrir.”

E.E: “ o que será que é ter um peso no coração?”

C6: “ Eu acho que é uma coisa que faz estar sempre muito triste.”

C7: “ É quando alguém está triste e não quer fazer nada.”

Através do diálogo estabelecido com as crianças foi notório que todas elas identificam facilmente situações em que se sentem tristes. A maioria delas reconhece que as atitudes do próximo podem ter influência no nosso estado de espírito, quando referem que os seus familiares se sentem tristes perante as suas ações. É importante salientar que, grande parte das crianças, refere que para animar outra pessoa são necessárias palavras e gestos de carinho.

Momento n.º7 – Tristeza

Dando continuidade à exploração da emoção “Tristeza”, proporcionei às crianças uma hora do conto com recurso ao livro *O Beijo da Palavrinha*, de Mia Couto. Confesso que este foi o momento mais constrangedor no decorrer de todo o projeto: abordar o tema da morte com crianças foi uma novidade e um grande desafio. Tendo em conta a delicadeza do tema, a leitura da história foi feita de forma

pausada, com um tom de voz suave e sem interrupções. A inábil participação do grupo deveu-se à complexidade de alguns termos presentes no contexto da história, dificultando a sua interpretação.

Durante o decorrer da narração, as crianças mantiveram-se em silêncio absoluto, mostrando-se interessadas e retrospectivas. Não foi necessário questioná-las acerca da emoção presente no livro, visto que identificaram de imediato a emoção “Tristeza”, embora no final da história várias crianças se manifestaram confusas acerca do que poderia ter acontecido à menina, colocando-me questões:

C1: “Cathy, o que aconteceu à menina?”

E.E: “Algun de vocês quer responder à pergunta?”

C2: “Eu penso que a menina se afogou.”

C3: “Sim, sim! A menina afogou-se com uma palavrinha.”

Após a leitura da história, permiti que todas as crianças predispostas a isso elaborassem um desenho livre. Aquando da entrega do grafismo para a caixinha das emoções, fui surpreendida. Tinha ficado com a sensação que a maioria das crianças não tinha compreendido o que tinha acontecido à personagem principal. A palavra morte nunca foi mencionada, nem por mim nem pelas crianças, em nenhum momento. Quando as crianças começaram a entregar os seus desenhos, por sua iniciativa, forneceram-me explicações onde mencionavam a morte de familiares próximos. Desta forma, pude concluir que mesmo implicitamente, a maioria das crianças já tinha a noção do significado de morte.

Frases ditas pelas crianças aquando a entrega do grafismo:

C1: “Quando alguém morre depois é uma estrela.”

C2: “Morrer é quando estamos deitados e não conseguimos respirar.”

C3: “Sabes uma pessoa que eu adorava morreu. As nuvens da morte, aparecem sempre que alguém morre.”

De todos os grafismos, em que na sua maioria as crianças desenharam a personagem principal da história, dois prenderam a minha atenção. O primeiro apresentava-se com cores diversificadas e com um traço demasiado intenso, o

segundo deparava-se totalmente preenchido pela cor cinzenta. Neste sentido Bédard (1998) refere que o desenho representa o inconsciente da criança, através dele, ela tem a capacidade de transpor o seu estado de espírito sem se aperceber. Salienta-se dessa forma a importância de analisar os seus grafismos com um olhar mais rigoroso, referindo-me à primeira imagem, e em concordância com a autora, o uso de pressão forte no traço registado pela criança poderá significar a presença de agressividade, fortemente associada às emoções provocadas na criança pelo tema da história contada. Relativamente à segunda imagem, Bédard (1998) faz referência ao uso da cor cinzento em demasia significando que a criança face a um assunto vacila entre o conhecido e o desconhecido, podendo neste caso indiciar que o tema morte não esteja explícito na sua mente.

Momento n.º8 – Os Pares

Antes de proceder à exploração das emoções “Raiva” e “Medo”, senti a necessidade de voltar a diagnosticar as conceções das crianças após as atividades implementadas, também como método de avaliação do meu projeto. Com esse efeito, e de modo a manter o interesse das crianças no desenvolvimento deste projeto, dando enfoque ao domínio da matemática, sugeri a construção de um jogo de pares.

Esta sugestão advém da dificuldade observada, das crianças distinguirem o conceito de par, sempre que lhes era solicitado que fizessem um par ou dois pares, a maioria tinha bastante dificuldade em fazê-lo. Selecionei imagens que fossem esclarecedoras das emoções presentes e, simultaneamente, desafiantes para as crianças, convidando-as a colori-las. A pintura das ilustrações foi realizada em pequenos grupos. Cada criança coloriu duas imagens de forma igual, tendo apresentado alguma dificuldade em fazê-lo. Durante a tarefa, as crianças partilhavam entre si as emoções que estavam a colorir e inventavam uma história, como por exemplo, “ *Esta menina está irritada porque não quer ir à escola, e a tua?*”. De seguida, as crianças foram convidadas a jogar, de acordo com as instruções fornecidas: com todas as cartas dispostas para baixo, sendo que cada criança pode virar apenas um par de cartas; Ganha a criança que reunir o maior número de pares.



Figura 5: Exploração do Jogo dos pares

Ao longo do jogo fui intervindo, questionando as crianças:

E.E: “ Que emoção está presente nessa imagem? Em que situações te sentes assim?

C1: “Tristeza, eu fico triste porque os meus pais dão-me palmadas e porque me porto mal.”

C2: “ Medo, eu sinto medo quando as minhas cadelas me arranham.”

C3: “ Esta é a emoção da Raiva. Eu sinto isso quando o meu mano bebé está a chorar e eu fico muito agitado.”

C4: “ Zangado, eu sinto-me assim quando as pessoas me batem.”

Após alguma reflexão acerca da atividade, pude constatar que a conceção, a distinção e a expressão das emoções se tornou mais clara para as crianças. As mesmas falam dos seus sentimentos de forma espontânea e com uma menor hesitação. Considero que neste ponto de situação, o projeto tem sido benéfico em relação à sua situação problemática.

Momento n.º9 – Raiva

Durante a fase de Observação, e apesar de ter decidido explorar apenas as emoções básicas com as crianças, pude verificar que as birras e os conflitos entre elas eram muito frequentes, o que me despertou imediatamente para a abordagem desta emoção. Em inúmeras situações constatei que as crianças não conseguiam resolver os conflitos por si mesmas através do diálogo e da compreensão.

Esta emoção foi introduzida com recurso ao livro *Bernardo faz Birra*, de Hiawyn Oram.

Assim que apresentei o título da obra às crianças, elas identificaram o sentimento de se sentir aborrecido, concluindo que iríamos explorar a emoção “Raiva”. A narração deu ênfase às falas da personagem principal, através do tom de voz e de expressões faciais, despertando a participação e o interesse do público-alvo. No fim da história, existiu um espaço de diálogo acerca do motivo pelo qual Bernardo faz birra.

E.E: “ Como se sentia o Bernardo?”

C1: “ Fez birra porque estava muito zangado.”

E.E: “ Quando é que vocês se sentem assim ?”

C1: “ Quando a minha mãe não me deixa brincar mais porque é hora de ir para a cama.”

C2: “ Quando o meu mano não quer emprestar-me os seus brinquedos.”

E.E: “ Como é que vocês costumam resolver a situação quando fazem birras?”

C3: “Na minha casa, quando eu faço birras a mamã e o papá conversam muito comigo. O papá está sempre a dizer que a falar é que se resolvem os problemas.”

C4: “ Eu costumo apanhar um bocadinho de ar.”

Após este diálogo, concluímos em grande grupo que quando as crianças entrem em conflito entre si deveriam apanhar um bocadinho de ar e assim que se sentissem mais calmas, dirigir-se ao outro e explicar-lhe porque se sente aborrecido com ele. A partir do momento desta decisão, perante situações de conflito, havia sempre uma criança externa à circunstância que advertia relembrando a regra estabelecida. Na maioria das vezes, as crianças mostraram-se capazes de resolver conflitos sem a intervenção do adulto, e quando não o conseguiam, existia um espaço de reflexão conjunto sobre o motivo e eram apontadas possíveis soluções.

Neste sentido, Cordeiro (2011) considera a birra como uma manifestação de afirmação do Eu, constituindo uma fase normal do crescimento, em que a criança constrói a sua identidade pessoal. O autor sugere que, perante esta situação, o adulto deve levar a criança para um ambiente mais calmo onde possam conversar,

transmitir-lhe que gosta dela, embora o seu comportamento esteja a ser inadequado e dar-lhe razão naquilo em que ela a tiver.

De modo a causar alguma reflexão por parte das crianças acerca da emoção “Raiva”, foi-lhes sugerido que desenhassem a forma do corpo humano e assinalassem a parte do corpo onde costumam sentir esta emoção. A maioria das crianças indicaram o coração dizendo “ *É no coração que estão todos os sentimentos*”, apenas duas assinalaram a cabeça justificando “ *É na cabeça que pensamos, quando estamos a sentir raiva está com pensamentos maus*”, e ainda, três crianças indicaram o corpo humano na sua totalidade esclarecendo “ *Quando me sinto muito zangado fico agitado no corpo todo, em todo o lado.*”

Momento n.º10 – Medo

Como reconhecimento da emoção “Medo” através da literatura infantil, proporcionei às crianças uma hora do conto com recurso ao livro *O Sapo tem medo*, de Max Velthuijs. Antes de eu ter oportunidade de dizer alguma coisa, as crianças observando a capa identificaram de imediato a emoção em questão. Durante a narração o grupo participou oralmente, com interesse e entusiasmo, revelando uma vontade enorme de partilha. Aquando do término da história, existiu um espaço dedicado ao diálogo, por iniciativa das crianças, mostrando-me o à vontade sentido na partilha dos seus maiores medos.

E.E: “ Do que tinha medo o sapo?”

C1: “ Tinha medo dos barulhos.”

E.E: “E vocês costumam sentir medo?”

C2: “ Eu sinto medo à noite quando tenho pesadelos.”

C3: “ E tu cathy, tens medo de quê?”

E.E : (surpreendida pela questão) “Eu tenho medo de agulhas.”

C4: “ Eu pensava que os adultos não tinham medos.”

Em análise à minha resposta, as crianças concluíram que os adultos também sentem Alegria, Tristeza, Raiva e Medo, chegando mesmo a referir que “ *Os adultos sentem essas coisas mas gostam de nos esconder*” afirmando a sua opinião face a essa atitude, deixando bem claro que não a consideram correta.

De seguida, o grupo foi desafiado a participar num momento de expressão dramática com a reprodução da mesma história. De todas as atividades constantes neste projeto, esta foi a que motivou maior entusiasmo por parte das crianças. Em grande grupo, foi decidido quem iria interpretar que personagem da história, consoante as preferências de cada um, sendo uma decisão rápida e bastante pacífica. Durante a dramatização, as crianças manifestaram-se muito atentas à minha narração, de modo a conseguir perceber as ações da sua personagem.

Esta atividade foi muito gratificante a nível pessoal, porque senti as crianças realmente envolvidas, de tal forma que no fim da primeira dramatização, as crianças solicitaram a repetição da mesma, sugerindo outra exploração possível – alterando o número de personagens.

Momento n.º11 – Alegria, Tristeza, Raiva e Medo

Com o intuito de transmitir às crianças a aproximação do fim do projeto, proporcionei-lhes uma hora do conto com recurso ao livro *No meu coração pequenino*, de Cristine Roussey. A escolha desta obra prendeu-se pelo facto de nela estarem contidas todas as emoções exploradas no decorrer deste projeto. Ao longo da narração da história, as crianças manifestaram hábitos de leitura que foram interiorizando ao longo do projeto, bem como a perceção de que aquela seria a última história constante do mesmo. Por esse motivo, esta hora do conto foi realizada no espaço exterior da Sala Magia.

Como atividade complementar, propus às crianças que em grande grupo, construíssemos a nossa história acerca das emoções através de algumas imagens escolhidas previamente, sendo depois partilhada com a comunidade educativa. (Anexo A)

Momento n.º12 – Avaliação do Projeto

Todo o projeto pedagógico implica uma avaliação reflexiva da parte do educador de infância. Nesta altura certifica-se se o projeto responde de forma positiva à situação problemática do qual emergiu. Para compreender a perceção das crianças acerca do percurso efetuado na temática das emoções, recorri ao preenchimento de um Pictograma como forma, mais justa e igualitária, de recolher as suas mais sinceras opiniões.

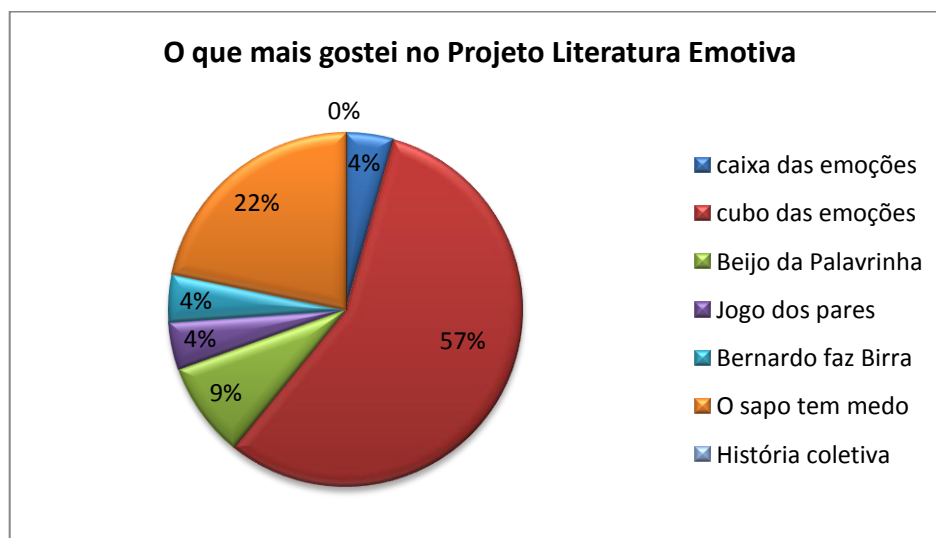


Figura 6: Votação avaliativa do projeto LE

Analisando o gráfico apresentado, posso concluir que o momento preferido da maioria das crianças foi a exploração livre do cubo das emoções com uma percentagem de 57% de votos, tendo a dramatização da história *O Sapo tem Medo* ficado em segundo lugar com 22% dos votos. Outro fator saliente na análise dos resultados, é a votação nula no momento da criação da história coletiva.

2. Reflexão Final sobre o Projeto Implementado

Considero que tanto na conceção do Projeto LE, bem como na sua implementação, existiu um frequente cuidado em que cada momento proporcionado às crianças fosse encarado de forma estimulante, promovendo a sua curiosidade e o seu sentido crítico. Embora cada momento tivesse sido planificado, devo referir que em alguns casos foi necessário fazer reajustamentos à planificação inicial, de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças.

Segundo as OCEPE (2016), e em conformidade com os conhecimentos adquiridos, especialmente na Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar ao longo deste Mestrado, existiu uma forte preocupação dedicada à construção articulada do saber.

É fundamental para a prática de um educador de infância que este tenha a consciência de que, no desenvolvimento integral da criança, as dimensões cognitivas, sociais, físicas e emocionais estão constantemente interligadas.

Dessa forma, é essencial proporcionar à criança momentos interdisciplinares, tendo em vista como objetivo principal o brincar, sendo esta uma atividade natural da iniciativa dela e na qual adquire aprendizagens significativas. Quando a temática se prende com as emoções, apenas em interação com os outros e com o meio as podemos sentir; apenas sentindo-as as podemos conhecer, e isso permite-nos conhecer-nos a nós próprios – auxiliando na construção da nossa identidade.

Nesta perspetiva, o projeto foi desenvolvido articulando as diversas áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (2016). A área de Formação Pessoal e Social esteve presente em todos os momentos. Prende-se com a forma como a criança se relaciona com os outros e com o meio, assim, ela constrói a sua identidade, desenvolve a sua autonomia, diferencia o certo do errado, e valoriza o respeito pelo próximo. Em inúmeros momentos, as crianças tiveram de lidar com a tolerância, a cooperação e a partilha, sempre que as atividades implicaram trabalho de grupo, e quando manifestaram as suas preferências através de pictogramas.

No que concerne ao domínio da Educação Física, implicitamente integrado numa vertente interdisciplinar, esteve mais saliente no momento da dança dos lenços, nos momentos de brincadeira livre dedicados à exploração do cubo das emoções e num dos momentos finais com a dramatização, desenvolvendo a motricidade global da criança. Do domínio da Educação Artística, esteve presente o Jogo Dramático, a Música, a Dança e as Artes Visuais. Mais visíveis estiveram as atividades de expressão plástica, potenciadoras de novos conhecimentos, sempre que a mesma é levada a descrever, analisar e refletir sobre o que vê.

O domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita constituiu o principal enfoque deste projeto. Através da literatura infantil foram proporcionadas às crianças oportunidades para o alargamento do seu vocabulário, pequenos debates para a troca de ideias entre as crianças, diversos momentos entre criança-adulto que foram promotores do desenvolvimento da linguagem.

A área do Conhecimento do Mundo esteve presente na exploração das histórias *O beijo da palavrinha* e *O sapo tem medo*, referindo-se aos elementos naturais que as constituem.

No domínio da Matemática, explorámos em grande grupo os conceitos de seriação, classificação e ordenação, através da literatura infantil. Em articulação com

o jogo dramático, promoveu-se o desenvolvimento do sentido do número através da correspondência termo a termo. Abordámos estatística na análise quantitativa dos dados no Pictograma e a orientação espacial sempre que utilizámos o espaço dedicado ao ginásio para a dança com lenços e a dramatização.

Em suma, resta-me apenas referir que este projeto envolveu uma reflexão diária acerca do seu sucesso/insucesso com o objetivo de o tornar cada vez mais responsivo às necessidades das crianças. Creio que em relação à situação problemática do qual emergiu, este projeto correspondeu de forma positiva, tendo sido verificado que as crianças após a sua participação, expressavam facilmente e de modo espontâneo as suas emoções, sentimentos e pontos de vista, tendo uma consciencialização dos sentimentos do outro.

Referências Bibliográficas

- Albuquerque, F. (2000). *A Hora do Conto*. Lisboa: TEorema.
- Alvanel, A. M. (2015). *O Jogo Simbólico e a Construção da Identidade de Género*. Relatório Final, Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre.
- Bédard, N. (1998). *Como Interpretar os Desenhos das Crianças*. Edições Cetop.
- Bessa, A. D. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas*. Minho: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Bingham, J. (2006). *Todos nós nos sentimos Felizes*. Sintra: Girassol.
- Cordeiro, M. (2011). *O Grande Livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: A Esfera dos livros.
- Couto, M. (2008). *O Beijo da Palavrinha*. Alfragide: Caminho.
- Estrada, M. R. (2007). *Regulação das emoções e mecanismos de defesa. A fantasia na prova "Era uma vez..."*. Coimbra.
- Formosinho, J. O. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Espanha: Sábado.
- Moses, B. (1994). *Estou Triste*. Lisboa: Caminho.
- Oram, H. (1995). *Bernardo faz Birra*. Lisboa: Caminho.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, P. M. (2007). *O Reconhecimento das emoções básicas através da expressão facial: estudo comparativo*. Obtido em 23 de Março de 2017, de Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal: <http://hdl.handle.net/10316/17419>
- Rousseuy, C. (2015). *No meu coração pequenino*. Lisboa : Presença.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: LouresGráfica.
- Velthuis, M. (2010). *O Sapo tem Medo*. Lisboa: Caminho.

ANEXOS

Anexo A – História Coletiva

As emoções da Joana e do João

Era uma vez, uma menina que se chamava Joana,

Ela sentia-se muito **feliz** quando a deixavam jogar à bola no seu jardim.

No Sábado de manhã, em que brincava com os vizinhos no parque, avistou um carro de bombeiros que parecia dirigir-se para sua casa.

A menina preocupada, começou a correr cada vez mais depressa e viu que da sua casa saía muito fumo.

A Joana nunca tinha sentido tanto medo na vida. **Medo** de ficar sem casa, e de ficar sem todas as suas coisas.

Os bombeiros trabalharam tão habilmente que depressa apagaram o fogo em casa da Joana e ela voltou a sentir-se muito feliz.

Com tudo isto, e por magia, enquanto a Joana almoçava com os seus pais ouviu um miar do lado de fora da sua casa.

Viram uma gatinha muito mal tratada, triste e com fome, então decidiram adotá-la. Desde aí a Joana começou a passear a sua gatinha com o seu amigo João e o seu cão.

Num desses passeios, na tarde desse mesmo sábado, decidiram parar na loja de doces e comprar rebuçados e gelados. Mas o maroto do cão do João num dos seus saltinhos de **alegria**, derrubou sem intenção o gelado do seu dono.

O João sentiu-se tão **triste** que começou a chorar. A Joana para o animar decidiu dar-lhe metade dos seus rebuçados, mas nada animava o João.

Quando finalmente chegaram a casa do João, havia imensos polícias, e o menino sentiu-se muito **irritado** quando percebeu que tinham assaltado a sua casa.

Os seus pais disseram para não se preocupar, pois tinham colocado um alarme novo e não voltaria a acontecer.

Foi um dia de muitas emoções e brincadeiras, mas tudo acabou bem. Amanhã será dia de escola, será um dia melhor.

Anexo B – Entrevista

Instituto Politécnico de Coimbra
Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Docente Orientador: Pedro Balaus Custódio

Enquanto estudante do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, encontro-me a realizar um estudo exploratório sobre algumas emoções a partir de leituras para a infância. Neste sentido, conto com a sua colaboração no preenchimento deste questionário, garantindo a confidencialidade e o anonimato na análise dos dados recolhidos.

Agradeço desde já a sua participação nesta entrevista.

PARTE I – Desenvolvimento Emocional

1. Qual é a sua opinião relativamente à temática das emoções?

2. O que entende por emoções? Pode dar alguns exemplos?

3. Porque motivo inclui a abordagem emocional na sua prática?

4. Relativamente a esta temática tem conhecimento de ofertas formativas? Participou em alguma?

5. Considera que algumas emoções representam maior dificuldade na sua compreensão por parte das crianças?

6. Como explora as emoções com as crianças?

7. Nas suas avaliações costuma incluir o desenvolvimento emocional?

PARTE II – Literatura Infantil

8. Concorda que seja possível o conhecimento das emoções através da literatura?

9. Na sua opinião numa hora do conto o livro é indispensável?

10. De que modo seleciona as histórias que transmite às crianças?
